

Harsch, Claudia; Schröder, Konrad

Textrekonstruktion Englisch

DESI-Konsortium [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 149-156



Quellenangabe/ Reference:

Harsch, Claudia; Schröder, Konrad: Textrekonstruktion Englisch - In: DESI-Konsortium [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 149-156 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-35153 - DOI: 10.25656/01:3515

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-35153>

<https://doi.org/10.25656/01:3515>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

DESI-Konsortium (Hrsg.)

Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch

Ergebnisse der DESI-Studie

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Diese Studie wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt.
Für die Richtigkeit der Ergebnisse der Studie tragen die Herausgeber
die Verantwortung.

Herausgeber:

Eckhard Klieme (Sprecher des DESI-Konsortiums), Wolfgang Eichler,
Andreas Helmke, Rainer H. Lehmann, Günter Nold, Hans-Günter Rolff,
Konrad Schröder, Günther Thomé und Heiner Willenberg.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen
und sonstigen Bildungseinrichtungen.

© 2008 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
www.beltz.de

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Druck: Druck Partner Rübelmann, Hemsbach

Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25491-7

Inhaltsverzeichnis

Konzeption der Studie

Eckhard Klieme

1	Systemmonitoring für den Sprachunterricht.....	1
---	--	---

Bärbel Beck / Svenja Bundt / Jens Gomolka

2	Ziele und Anlage der DESI-Studie	11
---	--	----

Thamar Dubberke / Birgit Harks

2.5	Zur curricularen Validität der DESI-Aufgaben: Ergebnisse eines Expertenratings.....	26
-----	--	----

Johannes Hartig / Nina Jude / Wolfgang Wagner

3	Methodische Grundlagen der Messung und Erklärung sprachlicher Kompetenzen	34
---	--	----

Hans-Günter Rolff / Jan von der Gathen

4	Rückmeldungen an Lehrkräfte und Rezeption.....	55
---	--	----

Leistungsverteilungen im Deutschen und Englischen

Steffen Gailberger / Heiner Willenberg

5	Leseverstehen Deutsch	60
---	-----------------------------	----

Heiner Willenberg

6	Wortschatz Deutsch	72
---	--------------------------	----

Michael Krelle / Heiner Willenberg

7	Argumentation Deutsch	81
---	-----------------------------	----

Astrid Neumann / Rainer H. Lehmann

8	Schreiben Deutsch.....	89
---	------------------------	----

Günther Thomé / Wolfgang Eichler

9	Rechtschreiben Deutsch.....	104
---	-----------------------------	-----

Wolfgang Eichler

10	Sprachbewusstheit Deutsch	112
----	---------------------------------	-----

Günter Nold / Henning Rossa

11	Hörverstehen Englisch.....	120
----	----------------------------	-----

Günter Nold / Henning Rossa / Kyriaki Chatzivassiliadou

12	Leseverstehen Englisch.....	130
----	-----------------------------	-----

	<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder / Astrid Neumann</i>	
13	Schreiben Englisch	139
	<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder</i>	
14	Textrekonstruktion Englisch	149
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
15	Sprachbewusstheit Englisch	157
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
16	Sprechen Englisch	170
	<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Nina Jude</i>	
17	Interkulturelle Kompetenz	180

Individuelle und familiale Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenzen

	<i>Nina Jude / Eckhard Klieme / Wolfgang Eichler / Rainer H. Lehmann / Günter Nold / Konrad Schröder / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
18	Strukturen sprachlicher Kompetenzen	191
	<i>Johannes Hartig / Nina Jude</i>	
19	Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen	202
	<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Johannes Hartig</i>	
20	Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache	208
	<i>Wolfgang Wagner / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
21	Selbstkonzept und Motivation im Fach Deutsch	231
	<i>Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder</i>	
22	Selbstkonzept, Motivation und Englischleistung	244
	<i>Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
23	Lernstrategien im Fach Deutsch	258
	<i>Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder</i>	
24	Lernstrategien im Fach Englisch	270
	<i>Hans-Günter Rolf / Michael Leucht / Ernst Rösner</i>	
25	Sozialer und familialer Hintergrund	283

Unterricht und Lehrerkompetenzen

Andreas Helmke / Eckhard Klieme

- 26 Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen..... 301

*Holger Ehlers / Nina Jude / Eckhard Klieme / Andreas Helmke /
Wolfgang Eichler / Heiner Willenberg*

- 27 Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale
von Deutsch-Lehrpersonen..... 313

*Eckhard Klieme / Nina Jude / Dominique Rauch / Holger Ehlers /
Andreas Helmke / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg*

- 28 Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des
Deutschunterrichts 319

*Tuyet Helmke / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader /
Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*

- 29 Die Videostudie des Englischunterrichts..... 345

*Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader /
Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*

- 30 Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale
von Englischlehrpersonen..... 364

*Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader /
Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*

- 31 Alltagspraxis des Englischunterrichts 371

*Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader /
Wolfgang Wagner / Eckhard Klieme / Günter Nold / Konrad Schröder*

- 32 Wirksamkeit des Englischunterrichts 382

Kerstin Göbel / Hermann-Günter Hesse

- 33 Vermittlung interkultureller Kompetenzen im
Englischunterricht 398

Institutionelle Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenzen

Brigitte Steinert / Johannes Hartig / Eckhard Klieme

- 34 Institutionelle Bedingungen der Sprachkompetenzen..... 411

Günter Nold / Johannes Hartig / Silke Hinz / Henning Rossa

- 35 Klassen mit bilinguaem Sachfachunterricht: Englisch als
Arbeitssprache 451

- Die Autorinnen und Autoren..... 458

Claudia Harsch / Konrad Schröder

14 Textrekonstruktion Englisch

14.1 Testkonstrukt

Zur Erfassung der Textrekonstruktion wird ein C-Test-Modul eingesetzt. Ein C-Test besteht aus kurzen, in sich geschlossenen Texten, in denen zweite Worthälften nach bestimmten Prinzipien getilgt werden. Die Erschließung dieser Lücken erfordert antizipatorische Sprachverarbeitung und die Nutzung von sprachlichen Redundanzen (vgl. Coleman 1996): Je kompetenter die Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache sind, desto mehr und umso anspruchsvollere Lücken können sie schließen.

Im DESI-Projekt kam das Modul C-Test zu beiden Testzeitpunkten zum Einsatz, um Aussagen über Veränderungen im Lauf der neunten Klasse treffen zu können. Dabei wurden von den Lernenden jeweils vier Kurztexte bearbeitet, wobei darauf geachtet wurde, dass keine Schülerin/kein Schüler am Ende der neunten Jahrgangsstufe dieselben Texte bearbeitete.

Zum Testkonstrukt, zur Aufgabenbeschreibung und zur Beschreibung der Testanforderungen und des Könnens auf den einzelnen Kompetenzniveaus darf auf Harsch/Schröder (2007) verwiesen werden.

14.2 Kompetenzniveaus

Die Leistung im Bereich der Textrekonstruktion wird anhand von fünf Kompetenzniveaus charakterisiert, die in Tabelle 14.1 beschrieben und anhand von Aufgabenbeispielen veranschaulicht werden.

Ein Vergleich der DESI-Niveaus mit den Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) ergab inhaltlich-qualitative Anknüpfungspunkte¹: Dabei wurde der „Wortlaut der Deskriptoren“ (vgl. Europarat 2001) der GERS-Skalen mit den Beschreibungen der DESI-Niveaus verglichen. Die DESI-Niveaus A bis E zeigen Berührungspunkte mit den GERS-Niveaus A1 bis C1, doch im DESI-Projekt kann eine empirische Anbindung, wie sie etwa das Manual (Council of Europe 2003) vorschlägt, nicht erfolgen. Deshalb handelt es sich bei dem hier erwähnten Abgleich lediglich um eine erste qualitative Einschätzung.

¹ Folgende Kategorien des GERS haben sich dabei als relevant erwiesen: Lesen (GERS, S. 74f), Rezeptionsstrategien (78), Texte verarbeiten (98), Lexik (112f), Grammatik (114), Orthographie (118), Kohäsionsmittel (125), Spektrum allgemein (110).

Tabelle 14.1: Beschreibung der Kompetenzniveaus in Textrekonstruktion Englisch mit Aufgabenbeispielen.

Kompetenz-niveau	Beschreibung	Beispiele
E (ab 689 Punkten)	Verarbeitung praktisch aller Texte: Integrativer Einsatz aller Wissensbestände; Sinnerschließungs- und Lesetechniken gut entwickelt; weitgehend automatisierte Sprachverarbeitung. Beherrschung umfangreicher sprachlicher Mittel.	Text "Women": The idea (...) began ea_____ in this century (...) Das Item <i>early</i> ist in dieser Struktur einem mittleren Sprachniveau zuzuordnen; die Semantik lässt sich über den Kontext erschließen, wobei ein mentales Modell der Textaussage dabei helfen kann; die Lücke kann kontextuell geschlossen werden. Das Item befindet sich in einem schweren Text.
D (611 bis 688 Punkte)	Verarbeitung auch komplexerer narrativer und Sachtexte: Schließung von Lücken unter Zuhilfenahme von Erschließungstechniken; Rekonstruktion semantischer Zusammenhänge; Sinnüberprüfung des rekonstruierten Textes. Großer Wortschatz zu den meisten allgemeinen Themen. Gute Beherrschung auch komplexerer grammatischer Phänomene.	Text "Big Ben": B_____ they had to do without [them] for two days (...). Die kontrastive Semantik des gesuchten Items <i>but</i> muss über den unmittelbaren Satz hinaus erschlossen werden, so dass Kotext wie Kontext genutzt werden müssen, um den Konnektor (textuelles Strukturierungsmittel) korrekt zu ergänzen. Das Item befindet sich in einem komplexeren Sachtext.
C (511 bis 610 Punkte)	Verarbeitung unkomplizierter Texte auch in weniger bekannten Themengebieten: Schließung von Lücken, die sich auf gängige sprachliche Phänomene beziehen, unter Zuhilfenahme von Ko-/Kontext und Weltwissen. Gute Beherrschung des Grundwortschatzes und der gängigen grammatischen Strukturen.	Text "Women": (...) even t_____ strictest chauvinist or macho has to accept the fact [that there are women in almost every trade and profession (...)]. Hier muss ein gängiges grammatisches Element, der Artikel <i>the</i> , nach einem emphatischen Lexem ergänzt werden, wobei es nur diese eine korrekte Alternative gibt. Das zu ergänzende Item ist dem sprachlichen Basisbereich zuzuordnen. Die Semantik ist unmittelbar zugänglich.
B (460 bis 510 Punkte)	Verarbeitung von kurzen, einfachen Texten*: Schließung von Lücken, die sich auf sprachliche Phänomene des curricularen Kernbereichs beziehen und deren Semantik unmittelbar zugänglich ist. Begrenzter, hochfrequenter Wortschatz der Alltagssprache sowie ein begrenztes, auf Routinesituationen bezogenes Spektrum an grammatischen Mitteln.	Text "First Rabbit": [She] waited patiently for me t_____ come (...). Hier muss in einer nicht hochfrequenten Struktur das Infinitiv-Partikel <i>to</i> ergänzt werden; das Item ist dem sprachlichen Basisbereich zuzuordnen; die Semantik ist eindeutig; das Item kann aus dem Kotext gelöst werden und befindet sich in einem leichten Text.
A (384 bis 459 Punkte)	Schließung von Lücken des sprachlichen Basisbereichs: Überwiegend vertraute Phänomene, hochfrequent oder parallel zur Erstsprache. Elementarer Vorrat von Wörtern und Basisstrukturen; meist auswendig gelerntes Repertoire, auf konkrete Situationen bezogen.	Text "First Rabbit": [The rabbit] sat un_____ a tree in our gar_____. Hier müssen dem Deutschen ähnliche Phänomene (Präposition/Nomen) ergänzt werden in einer häufig genutzten Struktur; beide lexikalischen Items sind hochfrequent; die Semantik ist unmittelbar zugänglich.

Anmerkung: *Textverarbeitung bezieht sich hier auf das Erschließen und Rekonstruieren der Kurztexte, die dem C-Test zugrunde liegen.

14.3 Ergebnisse

Verteilung auf die Kompetenzniveaus am Ende der neunten Jahrgangsstufe

Nach der Darstellung des Testkonzepts und der Kompetenzniveaus stellen wir nun die Leistungen der Schülerinnen und Schüler vor. Im Durchschnitt wurden am Ende der neunten Jahrgangsstufe 500 Punkte auf der Rasch-Skala erzielt mit einer Standardabweichung von 100 Punkten. Die Verteilung der Lernenden auf die Kompetenzniveaus am Ende der neunten Jahrgangsstufe geht aus Abbildung 14.1 hervor.

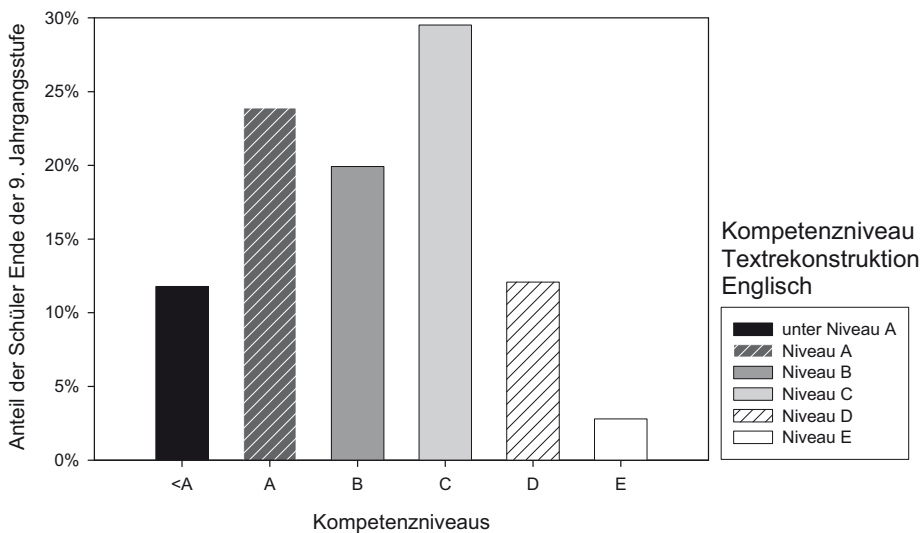


Abbildung 14.1: Prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Textrekonstruktion Englisch am Ende der neunten Jahrgangsstufe.

Dabei zeigt sich, dass 64% der Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe oberhalb des Kompetenzniveaus A angesiedelt sind. Sie sind in der Lage, kurze Texte zu rezipieren, sie zu rekonstruieren und dabei fremdsprachliches Wissen und Texterschließungsstrategien in einem mehr oder weniger ausgeprägten Maß anzuwenden, so wie dies von einer neunten Jahrgangsstufe auch erwartet werden kann. Der fremdsprachliche Unterricht scheint zu Ergebnissen auf einem in seiner kommunikativen Funktionalität zumindest annehmbaren Niveau zu führen: Wie aus Abbildung 14.1 ersichtlich, erreichen 20% der Lernenden Niveau B und sind damit in der Lage, leichte, konkrete Texte, die sich auf alltägliche Themen beziehen, zu rekonstruieren. Ihr dabei eingesetztes sprachliches Können bezieht sich auf einen hochfrequenten Wortschatz der Alltagssprache und gebräuchliche grammatische Strukturen. 30% der Schülerinnen und Schüler, die Lernenden des Niveaus C, beherrschen über Grundwortschatz und Grundgrammatik hinaus auch weniger frequente Phänomene.

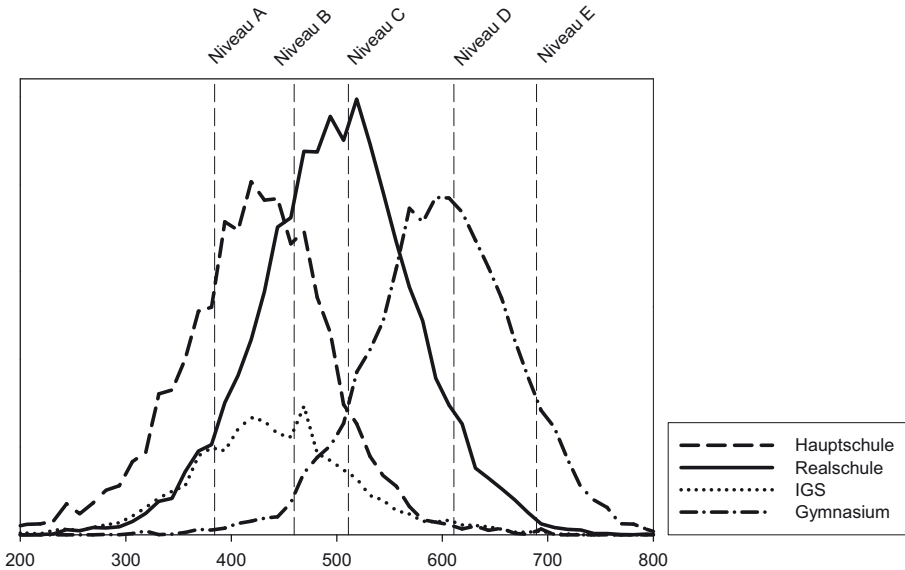
Sie können unkomplizierte Texte auch jenseits des eigenen Interessengebiets rezipieren und rekonstruieren.

Immerhin 12% der Schülerinnen und Schüler verfügen auf Kompetenzniveau D über solch ausgeprägte Lese- und Interpolationstechniken und können dabei ihre sprachlichen Wissensbestände so verschränkt und automatisiert einsetzen, dass sie auch komplexere Texte zu Themen jenseits der eigenen Lebenswelt erschließen und die rekonstruierten Texte auf ihren Sinn überprüfen können. Auf oberstem Niveau E, für das eine weitgehend automatisierte Sprachverarbeitung und eine effiziente Nutzung verschiedener Lese- und Sinnerschließungstechniken angesetzt werden, sind noch 3% der Lernenden der neunten Jahrgangsstufe zu finden: Sie verfügen über umfangreiche sprachliche Mittel einschließlich idiomatischer Wendungen und seltener grammatischer Phänomene, so dass sie alle Arten von Kurztexten erschließen und rekonstruieren können.

Vermehrte Aufmerksamkeit sollte den 36% der Lernenden zukommen, die auf Kompetenzniveau A oder darunter liegen. Die Lernenden auf Niveau A, das betrifft 24% der Schülerschaft, verfügen zumindest über basale Sprachverarbeitungskapazitäten und sind in der Lage, hochfrequente Phänomene in einem teils auswendig gelernten Repertoire anzuwenden. Die 12% der Lernenden jedoch, die noch unter diesem Niveau liegen, verfügen vermutlich nicht einmal über diese grundlegende Sprachbeherrschung.

Kompetenzverteilung nach Bildungsgängen

Die Leistungsverteilung im Sinne der Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu Kompetenzniveaus hängen mit dem Bildungsgang zusammen, wie aus Abbildung 14.2 ersichtlich wird. Am Gymnasium befinden sich 90% der Lernenden auf oder über dem Niveau C, davon immerhin 44% auf den beiden obersten Niveaus. Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass die Gymnasiasten bereits am Ende der neunten Jahrgangsstufe über solide fremdsprachliche Kenntnisse verfügen und diese auch anwenden können. An der Realschule sind 44% der Lernenden auf oder über dem Niveau C verortet, 28% auf Niveau B und noch 28% der Lernenden darunter. Die Mehrheit der Realschüler verfügt demnach über Grundkenntnisse in der Fremdsprache, die sie zu alltäglicher Kommunikation bezogen auf ihnen bekannte Sachverhalte befähigen sollten. An Hauptschule und integrierter Gesamtschule zeichnet sich ein anderes Bild ab: Hier befinden sich 70% resp. 61% der Lernenden auf oder unterhalb des Niveaus A; 21% resp. 22% erreichen das Niveau B; das Niveau C und höher wird von 8% resp. 16% der Lernenden erreicht.



Textrekonstruktion Englisch Ende der 9. Jahrgangsstufe

Abbildung 14.2: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Textrekonstruktion Englisch am Ende der neunten Jahrgangsstufe nach Bildungsgängen.

Allerdings kommt es zu großen Überschneidungsbereichen: Die stärksten Lernenden an Hauptschule und integrierter Gesamtschule etwa schneiden besser ab als die schwächsten Lernenden am Gymnasium. Die Leistungsstreuung ist erwartungsgemäß in der integrierten Gesamtschule mit einer Standardabweichung von 79 am größten. Dies deutet auf ein besonders hohes Maß an Heterogenität der Schülerschaft hin. Hauptschule ($SD = 72$) und Realschule ($SD = 74$) weisen in etwa dieselbe Standardabweichung auf, wohingegen sich am Gymnasium ($SD = 70$) die geringste Streuung zeigt, vermutlich da sich hier die homogenste Schülerschaft befinden dürfte.

Kompetenzzuwachs in der neunten Jahrgangsstufe

Die Veränderungsmessung zu Beginn und gegen Ende der neunten Jahrgangsstufe ergab beim Modul C-Test die in Abbildung 14.3 ersichtlichen Leistungszuwächse. Es zeigt sich eine deutliche Veränderung der Verteilung auf die Kompetenzniveaus: Lagen zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe noch 45% der Lernenden unter Kompetenzniveau B, so hat sich dieser Anteil zum Ende der neunten Jahrgangsstufe um 9% verringert. Auf Niveau B befinden sich in etwa gleich viele Schülerinnen und Schüler. Der Anteil derer, die auf dem Niveau C verortet werden, nimmt um 3% zu, der Anteil der Lernenden auf dem Niveau D sogar um 4%. Selbst auf dem ober-

sten Niveau E liegen am Ende der neunten Jahrgangsstufe 2% mehr Lernende als zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe.

Demnach ist – über alle Bildungsgänge hinweg – ein Lernzuwachs an globalem Sprachvermögen in der neunten Jahrgangsstufe des deutschen Schulsystems zu verzeichnen. Um die Bedeutung dieses Zuwachses interpretieren zu können, werfen wir im Folgenden einen Blick auf die Leistungsverteilung und die Leistungszuwächse bezogen auf die verschiedenen Bildungsgänge.

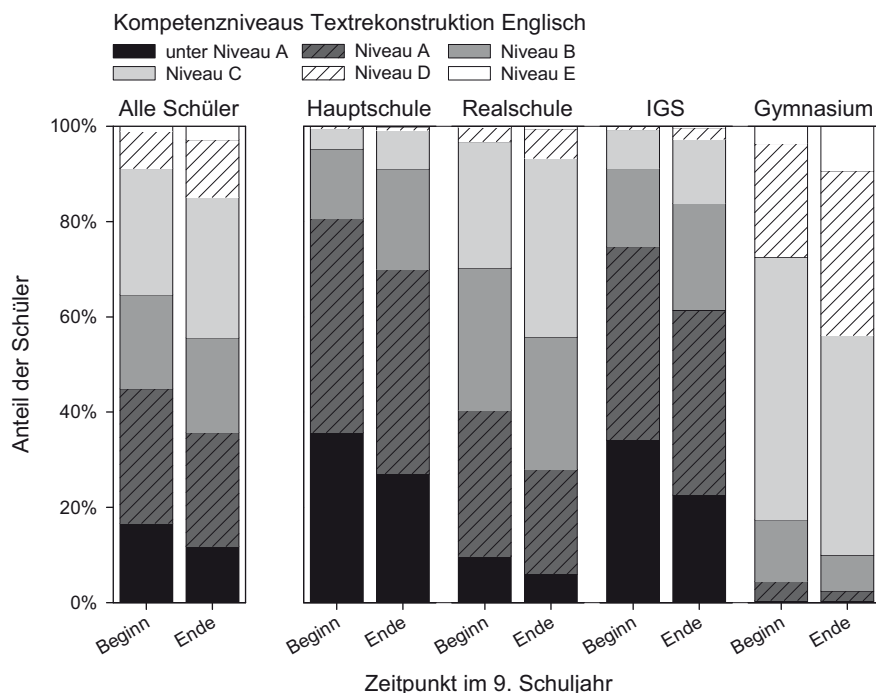


Abbildung 14.3: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Textrekonstruktion Englisch zu Beginn und am Ende der neunten Jahrgangsstufe nach Bildungsgängen.

Abbildung 14.3 zeigt einen deutlichen Unterschied der Zuwächse differenziert nach den einzelnen Bildungsgängen: Die Gymnasiasten erzielten zum zweiten Testzeitpunkt (am Ende der neunten Jahrgangsstufe) im Mittel 599 Punkte auf der Rasch-Skala, das sind 27 Punkte mehr als zum ersten Testzeitpunkt (zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe); lag der Mittelwert zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe noch im mittleren Bereich des Kompetenzniveaus C, so verschiebt er sich am Ende der neunten Jahrgangsstufe in den oberen Bereich des Niveaus C. An der Realschule werden am Ende der neunten Jahrgangsstufe durchschnittlich 500 Punkte erzielt, wohingegen der Mittelwert zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe bei 475 Punkten lag; die Zunahme um durchschnittlich 25 Punkte entspricht einer Verschiebung des Mittelwerts vom unteren Ende des Kompetenzniveaus B hin zum oberen Ende dieses Niveaus. An der integrierten Gesamtschule erreichen die Schülerinnen und Schüler durchschnittlich 440 Punkte am Ende der neunten Jahrgangsstufe und erzielten da-

mit 28 Punkte mehr als zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe. Die Lernenden lagen im Mittel zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe auf Kompetenzniveau A, im Ende der neunten Jahrgangsstufe verschieben sie sich zum oberen Ende dieses Niveaus hin. An der IGS kommt es zur größten Leistungssteigerung im Vergleich zu den anderen Bildungsgängen. An der Hauptschule liegt der Mittelwert am Ende der neunten Jahrgangsstufe bei 421 Punkten; im Vergleich zum Beginn der neunten Jahrgangsstufe erzielen die Hauptschüler 15 Punkte mehr; sie liegen damit zu beiden Testzeitpunkten im Mittel auf Niveau A.

An der Hauptschule und der integrierten Gesamtschule gibt es die größte Verschiebung der Lernenden von den beiden untersten Niveaus auf die Niveaus B und C. Hier scheint es, der fremdsprachliche Unterricht vermag noch in der letzten Jahrgangsstufe vor dem Schulabschluss einen Teil der Lerner mit den schwächsten Leistungen so zu fördern, dass sie die Schule zumindest mit basalen fremdsprachlichen Kenntnissen verlassen, die sie befähigen, alltägliche Fremdsprachenanforderungen zu meistern. An der Realschule zeigt sich ebenfalls eine Verschiebung von den unteren Niveaus auf die oberen Niveaus; hier jedoch dürfte es sich um einen gleichmäßigen Lernzuwachs unter allen Lernenden handeln. Denn es zeigt sich ein Zuwachs über alle Niveaus hinweg, wobei es zur größten Zunahme im Mittelbereich kommt. Auch wenn zum Ende der neunten Jahrgangsstufe noch 28% der Realschüler unterhalb des Niveaus B liegen, so dürfte doch der Großteil der Realschüler am Ende der zehnten Klasse – vorausgesetzt, der Lernzuwachs verhält sich in der zehnten Jahrgangsstufe ähnlich dem in der neunten – auf Alltagssprachliche Kommunikation in der Fremdsprache vorbereitet sein. Am Gymnasium ist der Zuwachs im oberen Bereich am deutlichsten: Hier bewegen sich die Lernenden von den unteren und mittleren Niveaus hin zu den beiden obersten Niveaus.

14.4 Implikationen für den Fremdsprachenunterricht

Die Befunde zum globalen Sprachstand zeigen, dass es zu großen Unterschieden hinsichtlich der fremdsprachlichen Leistungen zwischen den Bildungsgängen in Deutschland kommt: Während die Ausbildung am Gymnasium zur Entwicklung einer insgesamt akzeptablen kommunikativen Kompetenz führt, zeigt sich in den anderen Bildungsgängen ein etwas anderes Bild: Die Realschule schafft es, die Mehrheit der Lernenden auf alltägliche Bedürfnisse der fremdsprachlichen Kommunikation vorzubereiten. Dennoch kann nicht übersehen werden, dass mehr als ein Viertel der Lernenden auf unterstem Niveau oder noch darunter angesiedelt sind. Diese Lernenden können vertraute, hochfrequente Phänomene verarbeiten und verfügen über elementarste sprachliche Kenntnisse; von einer Automatisierung der Sprachverarbeitung kann jedoch nicht die Rede sein. Hier sollte die Gruppe der Lernenden mit den schwächsten Leistungen gezielt gefördert werden.

Die Ergebnisse an Hauptschule und IGS dürften Aufmerksamkeit erregen: Hier führt die schulische Ausbildung bei nur einer Minderheit der Lernenden zur Herausbildung grundlegender kommunikativer Kompetenzen. Die Mehrheit erreicht

das unterste Kompetenzniveau nicht. Es muss davon ausgegangen werden, dass die Lernenden in diesen Bildungsgängen über ein so wenig ausgeprägtes Sprachvermögen verfügen, dass sie auch einfachste fremdsprachliche Anforderungen mehrheitlich nicht erfüllen können. Vermutlich muss hier zunächst einmal das Lernumfeld verändert werden, damit Lernmotivationen entstehen können, die zur Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten zumindest in grundlegenden Bereichen des Alltags beitragen können.

Literatur

- Coleman, J.A. (1996): *Studying Languages: a survey of British and European students*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Council of Europe (2003): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF). Manual. Preliminary Pilot Version*. Strasbourg: DGIV/EDU/LANG 5 rev. 1. 10. URL: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Manual (Zugriff am 13. 9. 2005).
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Harsch, C./Schröder, K. (2007): *Kompetenzmodelle und Kompetenzniveaus im Bereich des Englischen: Textrekonstruktion C-Test*. In: Beck, B./Klieme, E. (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen Konzepte und Messung DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz, S. 212-225.